

Facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat cheminement DEC-BAC en sciences infirmières dans une région rurale éloignée au Québec

Nancy Asselin^a, inf., M.Sc., Isabelle Toupin^b, inf., Ph.D. et Daniel Milhomme^b, inf., Ph.D.

^a Chef de service première ligne et maladies chroniques, Centre intégré de santé et de services sociaux de la Côte-Nord, diplômée de l'Université du Québec à Rimouski

^b Professeure, professeur au département des sciences de la santé, Université du Québec à Rimouski

Résumé

Introduction. Les infirmières québécoises qui poursuivent des études universitaires au cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières vivent une transition lors de laquelle l'infirmière devient infirmière clinicienne. Peu d'études mettent en lumière les facteurs qui facilitent et limitent la transition des infirmières dans le cadre de la poursuite d'études dans un cursus intégré DEC-BAC et encore moins en contexte de région rurale éloignée (RRÉ) **But.** Cet article présente les résultats d'une étude qualitative qui vise à décrire les facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat dans le programme DEC-BAC en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. **Méthode.** La théorie de la transition de Meleis (2010) a servi à guider la collecte et l'analyse des données. Un devis qualitatif descriptif a été utilisé et des entretiens individuels semi-structurés ont été réalisés auprès de 10 étudiantes qui poursuivent des études au cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières sur un site de formation hors campus d'une université québécoise en RRÉ. **Résultats.** Les participantes ont identifié trois catégories de facteurs soit les facteurs personnels, professionnels et liés à la formation universitaire. Un facteur transversal, la conciliation travail, études et vie personnelle, fait ressortir l'interrelation entre ces trois catégories. **Conclusion.** Une meilleure connaissance des facteurs qui influencent la poursuite des études pourrait encourager l'élaboration de stratégies personnelles, professionnelles ou liées à l'université pour faciliter la transition et favoriser le recrutement et la rétention d'infirmières cliniciennes en région.

Mots clés : infirmière, infirmière clinicienne, études, baccalauréat en sciences infirmières, transition, région rurale, région éloignée.

Factors influencing the pursuit of a baccalaureate degree in nursing in a remote rural area of Quebec

Background. Quebec nurses pursuing the baccalaureate degree in the integrated DEC-BAC nursing program are going through a transition phase to become clinical nurses. Few studies highlight the factors that facilitate and limit the transition of nurses during the 5 years integrated DEC-BAC curriculum, and even fewer studies in remote rural areas (RRA). **Purpose.** This article presents the results of a qualitative study that aims to describe the factors influencing the continuation of studies at the university level in the integrated nursing program (DEC-BAC) in a Quebec RRA. **Method.** Meleis' transition theory (2010) was used to guide data collection and analysis. A qualitative descriptive framework was used and semi-structured one-to-one interviews were conducted with ten students pursuing their studies in the integrated DEC-BAC nursing program at an off-campus site of a university in RRA of Québec. **Results.** The participants identified three categories of factors: personal, professional and academic factors. A cross-cutting factor, work-study-personal-life balance, highlights the interrelationship between these categories. **Conclusion.** A better understanding of the factors influencing the pursuit of education at the university level encourage the development of personal, professional or university-related strategies to facilitate the transition and promote the recruitment and retention of nurses with a bachelor's degree in this region.

Keywords : nurse, clinical nurse, education, baccalaureate degree in nursing, transition, rural areas, remote areas

Nous souhaitons remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), la Fondation de l'UQAR et la Ville de Rimouski pour les bourses d'excellence remises dans le cadre du programme de maîtrise. Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Mme Nancy Asselin à l'adresse suivante : nancyasselin27@hotmail.com

Au Canada, toutes les provinces et tous les territoires à l'exception du Québec exigent des infirmières une formation universitaire ou effectuent présentement le passage vers cette exigence (Association des infirmières et infirmiers du Canada, 2021). Or, reconnaissant que la pratique infirmière évolue, l'OIIQ (2020) vise, dans le cadre de sa planification stratégique 2020-2023, à obtenir un consensus sur le baccalauréat comme norme d'entrée dans la profession. Les raisons évoquées sont la transformation et la complexification des soins, les défis et les besoins de santé sans cesse grandissants de la population, et ce, quels que soient la nature, le domaine de soins ou la clientèle et le milieu de pratique (OIIQ, 2020). La capacité de l'infirmière à exercer pleinement son rôle peut être influencée par l'expérience et l'expertise ainsi que par les compétences et les connaissances acquises dans le cadre de la formation (Déry, 2013; Lampron, 2010). La formation infirmière au baccalauréat vise à ce que la personne diplômée développe des compétences essentielles telles que le renforcement de la pensée critique, des capacités en recherche pour une pratique infirmière fondée sur les données probantes (Association canadienne des écoles en sciences infirmières, 2015) et l'exercice d'un jugement clinique basé sur une étendue de connaissances (Pepin et al., 2015). Au Québec, deux voies d'accès sont possibles pour l'obtention du baccalauréat en sciences infirmières, soit le cheminement de la formation initiale ou le parcours DEC-BAC (cheminement intégré) (OIIQ, 2022). Le baccalauréat en sciences infirmières (formation initiale) est un programme universitaire de 1er cycle d'une durée générale de 3 ans. Le cursus DEC-BAC est un cheminement intégré entre les programmes d'études techniques en soins infirmiers et de baccalauréat en sciences infirmières. Ce cheminement offre aux infirmières qui détiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) en technique de soins infirmiers de poursuivre leurs études à l'université (BAC) en deux ans plutôt que trois. Deux formations de nature différente, soit la formation collégiale (technique de soins infirmiers) et la formation universitaire (baccalauréat initial en sciences infirmières), donnent donc accès au même droit d'exercice. Cela signifie que sans changer d'emploi, les infirmières qui font des études universitaires au cursus DEC-BAC intégré changent de titre, ce qui peut engendrer pour elles une transition lors de laquelle l'infirmière devient infirmière clinicienne (Delaney et Piscopo, 2007). Une meilleure compréhension des éléments facilitateurs et des obstacles vécus par les infirmières qui poursuivent des études universitaires est essentielle pour que les organisations de soins de santé et les établissements d'enseignement élaborent des stratégies communes pour atténuer ces obstacles et encourager la motivation à

persévérer (Duffy et al., 2014). À ce jour, peu d'études ont été menées sur la transition des infirmières qui poursuivent des études au cursus DEC-BAC en sciences infirmières, notamment en contexte de RRÉ sur des sites de formation hors campus universitaire. Les écrits portant sur les services de santé en milieu rural ou éloigné indiquent que ce type de contexte peut comprendre certaines particularités relatives à la formation et à la pratique clinique, notamment au regard des enjeux liés à l'accès et à l'autonomie professionnelle (Cant et al., 2011; Fowler et al., 2018; Kulig et al., 2013; Pudpong et al., 2017; Trepanier et al., 2013).

Ancrage théorique. Cette étude utilise une théorie en sciences infirmières, soit celle de la transition de Meleis (2010). Une transition est un passage à travers une phase, une condition, ou un passage d'un statut de la vie à un autre (Chick et Meleis, 1986 ; Meleis, 2010). En cohérence avec la définition de la transition de Meleis (2010), les changements de l'identité et la modification de la structure du travail sont représentés comme le passage d'un état à un autre. La transition lors de laquelle l'infirmière devient infirmière clinicienne évoque un mouvement entre deux états relativement stables, elle a une durée et présente des contraintes. La théorie de Meleis (2010) propose quatre éléments de la transition soit : la nature (types, modèles et propriétés); les conditions facilitant ou limitant la transition; les indicateurs de réponse (processus et résultat); les interventions (ou stratégies). Les éléments retenus dans le cadre de cette étude sont la nature et les conditions de la transition. La nature de la transition permet de définir et d'identifier le type de transition d'infirmière à infirmière clinicienne. À cet égard, la nature de la transition vécue par les infirmières diplômées au collégial qui poursuivent des études universitaires afin de devenir infirmières cliniciennes est situationnelle, puisqu'elle touche à des changements sur le plan de la formation et des rôles professionnels, entraînant un changement de l'identité en raison du passage du statut principal de professionnelles en milieu de travail à celui d'étudiantes (Gauthier, 2014; Maten-Speksnijder et al., 2015; Meleis, 2010). Une transition organisationnelle peut également être vécue en raison de la modification de la structure du travail que peut occasionner la modification du statut principal (Gauthier, 2014; Meleis, 2010). Les conditions personnelles, communautaires ou sociétales représentent des facteurs facilitant ou limitant le processus de la transition (Meleis, 2010; Meleis et al., 2000). Elles ont servi à élaborer le guide d'entrevue et à effectuer l'analyse du corpus.

Le but de cette étude est de décrire les perceptions d'étudiantes au regard des facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat

(DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. Les connaissances acquises dans le cadre de cette recherche pourront aider la transition d'infirmière à infirmière clinicienne en mettant en lumière les facteurs qui facilitent et limitent la poursuite des études universitaires une fois celles-ci amorcées.

Méthodologie

Devis. Cette étude s'appuie sur un devis qualitatif descriptif. La recherche qualitative descriptive est préconisée pour décrire un phénomène peu connu (Fortin et Gagnon, 2016) et promouvoir la compréhension du sujet à l'étude (Grove et al., 2013).

Milieu de recherche. Selon Crespo et al. (2011), les sites de formation hors campus sont des lieux d'enseignement, dispersés sans infrastructure permanente, où sont offerts des programmes universitaires qui relèvent d'un campus universitaire principal. Ce dernier se définit quant à lui comme un ensemble constitué des unités d'enseignement et des résidences étudiantes d'un établissement d'enseignement supérieur (Crespo et al., 2011). Afin de circonscrire le contexte de RRÉ, la définition retenue dans le cadre de cette recherche est celle de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2011). La région choisie pour cette étude compte moins de 100 000 habitants répartis sur un vaste territoire et l'ensemble de la population se situe à plus de 60 minutes de temps de déplacement d'une localité de plus de 50 000 habitants.

Participant·es et entretiens. Suivant l'approbation du comité d'éthique et de la recherche, la collecte de données a été réalisée sur une période de sept mois auprès de 10 infirmières qui poursuivaient des études à temps complet ou à temps partiel au baccalauréat (cheminement DEC-BAC) en sciences infirmières sur un site de formation hors campus universitaire dans une RRÉ du Québec. Les participant·es devaient avoir réussi 33 crédits universitaires et plus dans le cadre du cursus DEC-BAC, et ce, afin de s'assurer d'une exposition significative à l'expérience vécue.

La théorie de Meleis (2010) a servi de lentille pour l'élaboration du guide d'entrevue. Les thèmes abordés touchaient les conditions facilitant et limitant la transition et ont permis d'identifier les facteurs d'influence de la poursuite des études universitaires en RRÉ. Les questions de la grille d'entrevue ont été divisées en trois groupes : les conditions personnelles, les conditions communautaires et les conditions sociales. Chacun de ces thèmes regroupant des questions touchant les facteurs facilitant et les facteurs limitant la poursuite des études.

Les données ont été recueillies auprès de 10 participant·es à l'aide de l'entretien individuel semi-structuré d'une durée approximative de 30 minutes, dans un local situé dans leur milieu de travail. Des entretiens de validation par téléphone d'une durée moyenne de 20 minutes ont par la suite été réalisés afin de valider la compréhension et l'interprétation de même que la pertinence et la congruence des données recueillies lors des entretiens individuels semi-structurés (Boutin, 2006). Pour ce faire, une synthèse des résultats préliminaires de l'étude a été préalablement transmise par courriel aux participant·es ayant signifié leur intérêt à participer à l'entretien de validation. Parmi les 10 participant·es à l'étude, quatre ont répondu à l'appel fait par courriel. Les entretiens individuels et les entretiens de validation ont été enregistrés avec l'accord des participant·es. Un journal de pratique de recherche a été utilisé et a permis de regrouper les données pertinentes, dont les notes de l'étudiante-chercheuse sur ses émotions, ses réactions et ses questions personnelles (Baribeau, 2004).

Analyse des données. Afin de favoriser l'immersion dans les données, l'étudiante-chercheuse a procédé à la transcription intégrale des entretiens individuels et a rédigé une synthèse à la suite de chaque entretien de validation. L'analyse thématique de Paillé et Muchielli (2016) a permis de procéder méthodiquement au repérage, au regroupement puis à l'examen structuré des thèmes abordés dans le corpus. Le logiciel d'analyse qualitative NVivo 12 a été utilisé afin de systématiser la démarche. Les données ont été analysées avec la participation de la directrice et du codirecteur de recherche afin de vérifier l'élaboration de l'arbre thématique.

Résultats

Au total, 10 étudiantes qui poursuivaient leurs études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec ont participé à l'étude. Le Tableau 1 présente le profil de l'ensemble des participant·es. La section qui suit présente les catégories, les thèmes et les sous-thèmes associés aux facteurs facilitants et aux facteurs limitants qui ont émergé de l'analyse des données (Tableau 2).

Facteurs facilitants

Les facteurs facilitants sont regroupés selon trois catégories, soit les facteurs personnels, professionnels et liés à la formation universitaire.

Facteurs personnels. Les résultats de cette étude montrent que les facteurs personnels représentent les principaux facteurs identifiés par les étudiantes comme facilitant la poursuite des études universitaires au baccalauréat (DEC-BAC)

Tableau 1
Profil sociodémographique des participantes

Caractéristiques sociodémographiques	Participant	N = 10
Âge des participantes (ans) (moyenne)		25
Sexe	Féminin	10
	Masculin	0
État civil	Célibataire	5
	Mariée	0
	En couple	4
	Séparée	1
	Veuve	0
Nombre de participantes ayant un ou des enfant(s)		1
Nombre de crédits réussis au BAC (moyenne) sur un total de 72 crédits (cursus DEC-BAC)		49
Statut d'étudiant	Temps complet	4
	Temps partiel	3
	Alternance entre temps complet et temps partiel	3
Participant		
Participantes qui travaillent durant leurs études		10
Nombre d'heures travaillées par semaine pendant les études (heures) (moyenne)		28,5
Établissement où travaillent les participantes *	CH	8
	CLSC	1
	Alternance CH et CHSLD	1

* CH : Centre hospitalier

CLSC : Centre local de services communautaires

CHSLD : Centre d'hébergement et de soins de longue durée

en sciences infirmières. L'engagement et la persévérance influencent positivement la poursuite des études. Toutes les participantes précisent que l'interrelation entre la théorie et la pratique leur permet d'être engagées et les encourage à persévérer, ce qui donne un sens aux études qu'elles poursuivent. L'expérience clinique qu'elles acquièrent dans le milieu de travail permet d'assimiler plus facilement les apprentissages théoriques réalisés à l'université, comme le mentionne cette participante : « De travailler en même temps, ça m'a vraiment aidée parce que ce que tu vois dans tes cours, le lendemain tu entres travailler et on dirait que ça se concrétise ce que tu as appris la veille. » (P7) Également, le fait de travailler et d'être exposé à des situations cliniques tout en poursuivant des études permet de mieux assimiler la théorie acquise à l'université : « J'étais à l'école, et par exemple, on parle d'une situation dans le cours X. Je suis capable de faire des liens avec des situations semblables vécues en milieu de travail. C'est plus facile. » (P6) D'autres participantes précisent que l'approfondissement des connaissances, la détermination pour atteindre un objectif personnel et le désir d'être un modèle pour leurs enfants favorisent l'engagement et la persévérance. La majorité souligne que le soutien de l'entourage (famille, conjoint, amis ou collègues) aide à la poursuite des études et se traduit par des

mots d'encouragements, la valorisation des études universitaires, l'aide financière ainsi que la compréhension et les accommodements lors des périodes d'étude. Une participante explique : « Mon chum [conjoint] était super conciliant. Je n'étais pas stressée d'avoir d'autres contraintes au travers, je savais que je pouvais juste me concentrer sur mes études alors cela a été facilitant. » (P9) Enfin, pour certaines participantes, c'est la motivation d'obtenir des avantages professionnels (diversification du choix de carrière, avantages salariaux) qui a facilité la poursuite de leurs études.

Facteurs professionnels. Les mesures de soutien de l'employeur qui se traduisent par la possibilité de congés pour études, le remboursement des frais relatifs aux études et la reconnaissance des crédits universitaires comme expérience de travail aident à la poursuite des études. Une participante mentionne : « [L'employeur] nous libère pour aller à l'école, alors c'est vraiment beaucoup aidant. » (P2) Quelques participantes ajoutent que les avantages d'un horaire de travail adapté donnent de la stabilité : « Qu'est-ce qui est aidant encore d'ailleurs, c'est au niveau de l'employeur, c'est vraiment le fait que, moi j'ai la chance d'avoir des horaires prédéterminés d'avance » (P4). La considération du milieu de travail envers les études universitaires, démontrée par l'attitude d'ouverture de l'employeur

Tableau 2

Facteurs qui influencent la poursuite des études au baccalauréat, cheminement DEC-BAC en sciences infirmières dans une RRÉ du Québec

CATÉGORIES	THÈMES	SOUS-THÈMES
Facteurs personnels	FACILITANTS	Engagement et persévérance <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interrelation entre la théorie et la pratique infirmière ▪ Approfondissement des connaissances ▪ Détermination pour atteindre un objectif personnel ▪ Désir d'être un modèle pour ses enfants
		Présence de soutien de l'entourage <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mots d'encouragements (famille, conjoint, ami(e)s et collègues) ▪ Valorisation des études universitaires ▪ Aide financière de la famille ▪ Compréhension et accommodements lors des périodes d'étude
		Motivation d'obtenir des avantages professionnels <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversification du choix de carrière ▪ Avantage salarial
Facteurs professionnels	FACILITANTS	Mesures de soutien de l'employeur <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilité de congé pour études ▪ Remboursement de frais relatifs aux études ▪ Horaire de travail adapté ▪ Reconnaissance des crédits universitaires comme expérience de travail
		Considération du milieu de travail envers les études universitaires <ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude d'ouverture face aux études universitaires ▪ Présence de modèle de rôle
	LIMITANTS	Contraintes liées à l'horaire de travail laborieux <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatigue occasionnée par l'horaire de travail ▪ Gestion complexe des congés pour études ▪ Instabilité de l'horaire de travail
Facteurs liés à la formation universitaire	FACILITANTS	Perception négative des études universitaires <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dépréciation des études universitaires par le personnel de certaines unités de soins ▪ Résistance des collègues pour le transfert des connaissances universitaires dans le milieu de travail
		Accessibilité du personnel enseignant <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rapidité de suivi lors de communication avec les enseignants ▪ Accès sur place à une personne responsable de la cohorte d'étudiants ▪ Disponibilité des enseignants
		Proximité entre les étudiantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'appartenance à un groupe ▪ Entraide entre étudiantes ▪ Petite cohorte d'étudiantes
	LIMITANTS	Diversité des formats de cours offerts <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offre de cours donnés en présentiel ▪ Possibilité de suivre des cours en tutorat
		Irritants liés aux cours/stages <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offre de cours restreinte ▪ Difficulté à maintenir sa concentration lors des cours en visioconférence ▪ Défis liés aux stages ▪ Horaire irrégulier de certains cours
		Insuffisance des services aux étudiants <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manque d'information sur les services et le soutien disponibles ▪ Absence de vie étudiante sur un site de formation hors campus universitaire ▪ Inexistence de service d'impression ▪ Insuffisance de soutien informatique ▪ Accès restreint aux locaux de la bibliothèque pour les travaux d'équipe
	Contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus universitaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication en face à face limitée avec les enseignants ▪ Annulation de cours en raison de conditions climatiques défavorables ▪ Manque de connaissance des enseignants face à la réalité régionale 	
	Hétérogénéité du groupe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'être exclue du groupe ▪ Difficulté à trouver des coéquipiers pour les travaux d'équipe 	

et la présence de modèles de rôle dans les milieux de soins facilite également la poursuite des études.

Facteurs liés à la formation universitaire. La quasi-totalité des participantes précise que l'accessibilité du personnel enseignant, qui se traduit par la rapidité de suivi lors de communication et la disponibilité, facilite la poursuite des études. Certaines participantes soulignent l'importance de l'accès sur place à une personne responsable de la cohorte d'étudiantes sur les sites de formation hors campus en RRÉ. En plus de leur enseigner, celle-ci est une référence et un point d'ancrage important pour les étudiantes afin de les soutenir et les orienter dans ce nouveau milieu qu'est l'université. Une étudiante indique que : « C'est un facteur qui était hyper facilitant et ça donnait envie de s'investir. On voyait que ça apportait, et que nous étions capables d'avoir un soutien rapide, elle [personne responsable du site] était facile d'accès. » (P9) La majorité des participantes mentionne également que le sentiment d'appartenance à un groupe permet une certaine proximité entre les étudiantes et représente un facteur facilitant. L'une d'elles indique : « On était le même groupe vraiment depuis le DEC... On était beaucoup de filles qui ont commencé le DEC ensemble et qui ont poursuivi [la formation] universitaire, alors il s'est créé des liens d'amitié scolaire [...]. » (P8) Selon plusieurs participantes, les petites cohortes et l'entraide entre les étudiantes en RRÉ favorisent cette proximité. De plus, la diversité des formats de cours offerts en RRÉ (en présentiel, par tutorat et en visioconférence à l'aide du téléenseignement) est évoquée par les participantes comme facilitant la poursuite des études universitaires.

Facteurs limitants

Les facteurs limitants sont regroupés selon deux catégories, soit les facteurs liés à la formation universitaire et les facteurs professionnels.

Facteurs liés à la formation universitaire. Les facteurs liés à la formation universitaire ressortent comme ayant la plus grande importance en tant que limite à la poursuite des études. Les participantes identifient des irritants reliés aux cours/stages dont l'offre de cours restreinte (certains cours sont offerts aux deux ans plutôt que chaque année), la difficulté à maintenir leur concentration lors des cours dispensés en visioconférence (téléenseignement) et les horaires irréguliers de certains cours. La rareté des milieux de stage en RRÉ représente un autre irritant qui entrave la poursuite des études pour certaines étudiantes. Les participantes dénotent également l'insuffisance des services aux étudiants, entre autres par le manque d'information sur les services et le soutien disponibles, l'inexistence de service d'impression, l'insuffisance de soutien informatique et l'accès restreint aux locaux de la bibliothèque pour les travaux d'équipe.

L'absence de vie étudiante sur un site de formation hors campus universitaire est aussi soulignée :

Il n'y a pas d'université ici! Alors, il n'y a comme pas de sentiment d'appartenance [...] C'est comme le sentiment vraiment d'être à l'université et de participer à cette vie étudiante que nous n'avons pas. (P3)

Selon la plupart des participantes, le contexte de RRÉ amène certaines contraintes liées à la distance des sites de formation hors campus, dont la communication en face à face limitée avec les enseignants et l'annulation de cours en raison de conditions climatiques défavorables qui empêche les enseignants de se déplacer. Pour l'une des participantes, le manque de connaissance des enseignants quant à la réalité régionale peut entraîner certaines difficultés sur le plan des apprentissages. Par exemple, la méconnaissance des services de santé et de services sociaux offerts en RRÉ : « Ce que j'ai trouvé le plus difficile, contraignant parfois c'est qu'ils n'ont jamais travaillé en région [...]. Ils ne connaissent pas trop les services... [...]. Ça, c'était un peu contraignant dans le sens qu'ils ne connaissaient pas notre réalité. » (P1) Enfin, l'hétérogénéité du groupe est décrite par quelques participantes comme facteur limitant et s'explique par le sentiment d'être exclue du groupe et la difficulté à trouver des coéquipiers pour les travaux d'équipe en raison des différents horaires de travail. L'une d'elles mentionne : « Je n'avais pas le temps de faire de lien avec d'autres étudiantes [...] je les connaissais moins et elles étaient toutes de la même cohorte [...] c'est comme au primaire quand tu n'es pas choisi au volley-ball [rires]. » (P9)

Facteurs professionnels. Les contraintes liées à l'horaire de travail laborieux tel que la fatigue et l'instabilité de l'horaire sont énoncées par les étudiantes comme étant la principale limite sur le plan professionnel : « Idéalement, le travail de nuit pendant les études à l'université ce ne serait pas possible » (P6) ; « [...] quand tu n'as pas un horaire stable, qu'il change toutes les semaines, c'est un peu plus difficile. » (P7). La gestion complexe des congés pour études est pour certaines participantes un autre facteur qui limite la poursuite des études. Pour quelques étudiantes, la dépréciation des études universitaires par le personnel de certaines unités de soins et la résistance pour le transfert des connaissances dans le milieu de travail témoignent de la perception négative des études universitaires et représente un facteur limitant. Une participante l'exprime ainsi : « Il y a certains départements où les filles ont l'impression que leurs collègues de travail rient d'elles parce qu'elles vont à l'université. [...] Je pense qu'elles ne comprennent pas tout ce que ça peut apporter. » (P2) Cette perception négative des études universitaires fait en sorte que les étudiantes ne prennent pas leur place comme aspirante

infirmière clinicienne : « Des fois ça fait qu'on prend moins notre place nécessairement qu'on est supposé de prendre. » (P1)

Facteur transversal

L'analyse des données a démontré une interdépendance entre les trois catégories de conditions facilitant ou limitant la transition (personnels, professionnels, ou liés à la formation universitaire) et a permis l'émergence d'un facteur d'influence transversal (figure 1). Or, les sphères de la vie étant indissociables les unes des autres, la

conciliation travail-études-vie personnelle est un facteur transversal facilitant ou limitant selon qu'il contribue ou non au maintien de l'équilibre entre les facteurs personnels, professionnels, ou liés à la formation universitaire. Ainsi, une situation financière et familiale favorable contribue au maintien de cet équilibre. Plusieurs étudiantes mentionnent que le fait de ne pas avoir d'enfant ou de famille à leur charge est un élément d'une situation familiale favorable. Une participante affirme : « [...] je n'ai pas d'enfant avec moi, alors je n'ai pas de famille à ma charge. Alors je trouve que c'est plus facile d'aller à l'école et de travailler dans

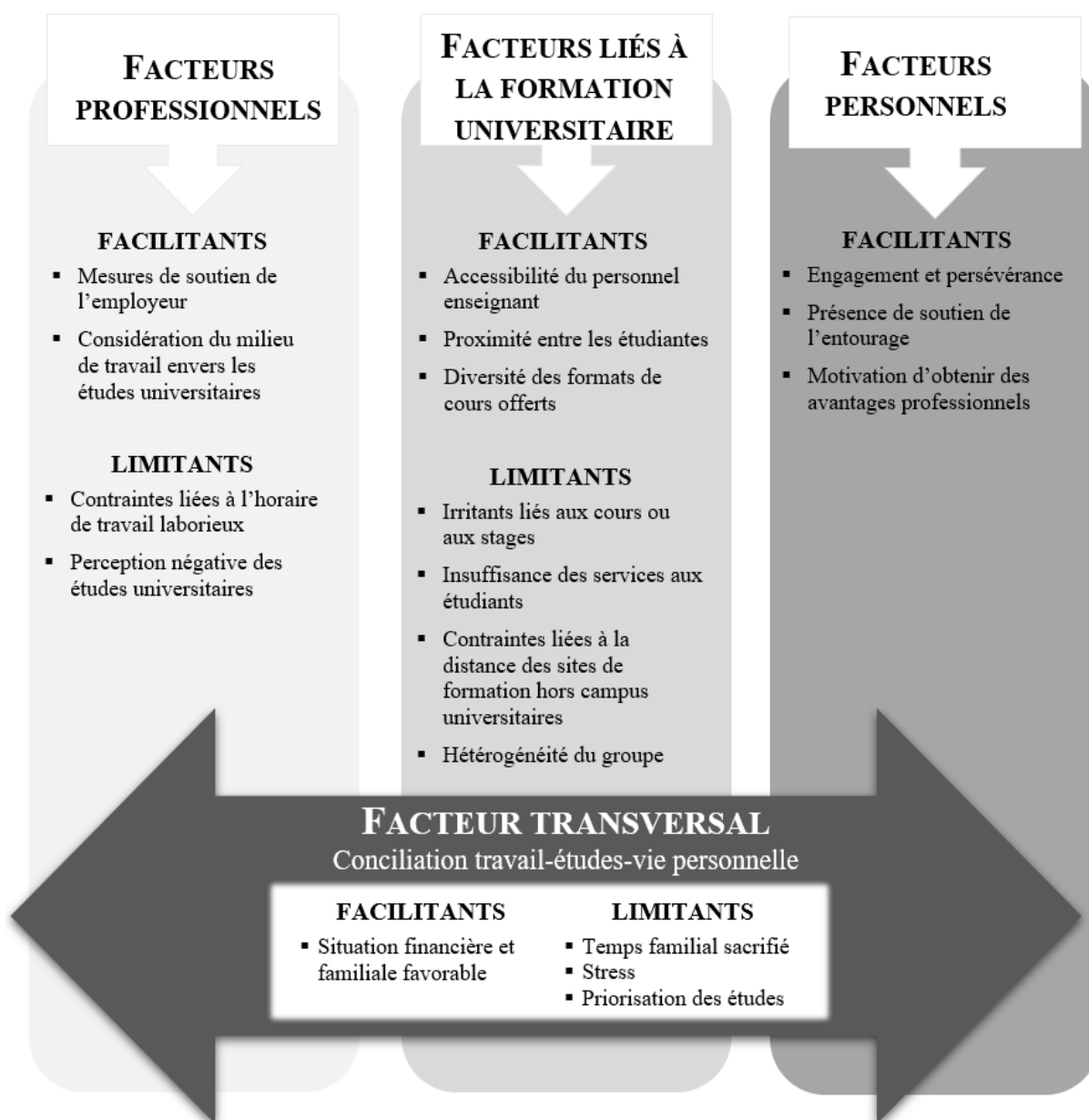


Figure 1 Facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat DEC-BAC en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec

ce temps-là.» (P2) Outre les prêts et bourses, quelques participantes nomment l'avantage de pouvoir travailler tout en poursuivant leurs études, ce qui leur permet d'avoir un bon salaire et ainsi éviter les préoccupations d'ordre financier. Une participante mentionne : « [Ce qui m'aide c'est] d'être à l'aise financièrement, parce que je peux travailler en même temps » (P3). Le temps familial sacrifié aux dépens des études, le stress et la difficulté à prioriser les études représentent les principaux facteurs de déséquilibre. Ces éléments analysés individuellement pourraient constituer des facteurs personnels limitants. Cependant, les facteurs décrits sont associés directement aux facteurs professionnels ou aux facteurs liés aux études, c'est pourquoi ils sont présentés comme faisant partie du facteur transversal qu'est la conciliation travail-études-vie personnelle. Une participante précise que la difficulté consiste à trouver du temps pour prioriser ses études tout en respectant ses engagements professionnels et personnels :

Ce qui était le plus dur c'est de mettre du temps dans mes devoirs. Tu veux garder une vie socialement active, tu veux être capable de voir tes amies, de t'entraîner, d'aller à l'école et d'avoir de bonnes notes et de travailler en même temps d'avoir une bonne situation financière. (P7)

Discussion

Le but de cette étude était de décrire les perceptions d'étudiantes au regard des facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. La section qui suit traite des résultats de l'étude qui sont discutés avec les facteurs répertoriés dans la littérature.

L'étude actuelle met en lumière le désir des étudiantes d'augmenter leurs connaissances comme un élément contribuant à ce qu'elles demeurent engagées et qu'elles persèverent tout au long de leur formation universitaire. Dans le cadre de leur étude sur la transition du rôle d'infirmière à celui d'infirmière clinicienne une fois les études universitaires terminées, Asiimwe et al. (2019) mentionnent que d'avoir conscience de la transition entre ces deux rôles est l'un des facteurs personnels clés prédictifs d'une transition réussie et constitue un élément favorable à la mise en œuvre des connaissances acquises à l'université. Les participantes soutiennent que de travailler tout en poursuivant leurs études facilite l'acquisition des nouvelles connaissances tout en soulignant l'apport considérable des cours et des stages dans leur pratique clinique. Cette interrelation entre la théorie et la pratique infirmière est également examinée

dans l'étude de Robbins et Hoke (2013) qui cerne les facteurs de succès de l'achèvement des études universitaires dans le contexte du programme de baccalauréat en sciences infirmières d'une université publique du Sud-Ouest américain. Quoique similaires, les résultats de la présente étude se situent dans un contexte différent, soit celui du cursus DEC-BAC sur un site de formation hors campus d'une RRÉ.

L'étude actuelle démontre que le soutien reçu peut provenir de différentes personnes (conjoint, parents, amis, collègues) et se présenter sous diverses formes telles que des encouragements, de l'aide financière ou l'avantage d'habiter chez ses parents. Ces données sont congruentes avec les écrits recensés qui font état de l'importance et de l'influence des encouragements de l'entourage (Duffy et al., 2014; Houle, 2011; Schwarz et Leibold, 2014) et du soutien de la famille, tant dans la décision d'entreprendre des études que dans le succès de la poursuite de celles-ci (Robbins et Hoke, 2013). L'importance du soutien des pairs est aussi soulignée dans la littérature. Par exemple, Kern (2014) décrit l'apport indéniable du soutien des amis et des collègues d'études dans la réussite scolaire, alors que de l'entraide se forme entre de nombreux étudiants qui travaillent et suivent des cours ensemble. Houle (2011) mentionne pour sa part que l'aide des collègues universitaires est perçue différemment d'une personne à l'autre, évoquant que quoique le soutien soit apprécié par certains, il peut susciter de la déception pour d'autres. Selon Asiimwe et al. (2019), le manque de soutien des autres collègues représente quant à lui un facteur qui limite la transition. La proximité vécue entre les étudiantes dans le contexte des petites cohortes, comme c'est souvent le cas en RRÉ, favorise le sentiment d'appartenance au groupe et l'entraide, ce qui représente un facteur facilitant mentionné dans le cadre de notre étude. L'étude de Melrose et Gordon (2011), menée auprès d'étudiantes qui poursuivent leur baccalauréat par le biais d'un programme de formation en ligne, mentionne que l'isolement vécu par les étudiantes est une limite fréquemment nommée. Cette solitude se traduit par le sentiment d'être déconnecté du programme et de la camaraderie avec d'autres étudiantes qui vivent la même expérience. Bien que le contexte de l'étude actuelle soit différent, les résultats pointent dans le même sens et précisent que l'hétérogénéité du groupe est un facteur limitant la poursuite des études universitaires. Or, quoique les avantages indéniables du soutien aient été démontrés dans la littérature, la proximité entre les étudiantes représente un avantage spécifique aux sites de formation hors campus en RRÉ et apporte un éclairage nouveau.

Les étudiantes en RRÉ poursuivent leurs études universitaires souvent dans le même lieu physique

que celui dans lequel elles ont réalisé leurs études collégiales. Par ailleurs, elles identifient plusieurs contraintes associées aux particularités des RRÉ, dont la distance qui limite la communication en face à face avec les enseignants, l'insuffisance de services aux étudiants et l'absence de vie étudiante. Elles mentionnent également le manque d'information sur les services offerts aux étudiantes et de soutien disponible, l'insuffisance de soutien informatique, l'inexistence de service d'impression et l'accès restreint aux locaux de la bibliothèque. Quoique l'étude de Kern (2014) ait été menée dans un contexte semblable à celui des sites de formation hors campus, les résultats démontrent que les facteurs relatifs aux installations du collège n'ont pas été spécifiquement identifiés comme facilitant ou limitant la poursuite des études. De plus, notre étude fait ressortir que la présence sur place d'une personne responsable de la cohorte étudiante sur le site de formation hors campus facilite la poursuite des études universitaires en RRÉ. Il s'agit ici d'éléments amenant un éclairage nouveau pouvant s'expliquer par le contexte spécifique du milieu de la recherche sur des sites de formation hors campus en RRÉ.

La conciliation travail, études et vie personnelle représente un défi important. La présente recherche démontre que le temps familial sacrifié et la priorisation des études aux dépens des autres activités de la vie rendent plus difficile la poursuite des études. La gestion laborieuse du temps consacré à la famille et au travail représente un enjeu en soi alors que le niveau de complexité s'accroît lorsque s'ajoutent les études (Schwarz et Leibold, 2014). Certaines recherches (Kern, 2014; Melrose et Gordon, 2011) sous-tendent l'influence du facteur relatif à la gestion du temps en lien avec la conciliation travail-études-vie personnelle. Kern (2014) avance que des attentes claires quant au nombre d'heures requis pour réussir peuvent améliorer la gestion et la planification du temps, permettant une meilleure répartition entre la famille, les amis, le travail, les études et la vie personnelle. Pour sa part, Bonin (2013) soutient qu'au-delà de 20 heures de travail rémunéré par semaine, l'étudiante au baccalauréat à temps complet devient plus à risque de quitter son établissement d'enseignement sans diplôme. Une situation familiale et financière favorable, qui se traduit par le fait de ne pas avoir de famille ou d'enfant à sa charge ou de ne pas avoir de soucis financiers, est décrite dans le cadre de la présente étude comme étant un facteur facilitant. Ces résultats sont similaires à ceux recensés dans la littérature et complètent l'étude de Megginson (2008) révélant que le choix du bon moment dans la vie pour entreprendre et poursuivre des études universitaires est essentiel afin de mettre toutes les chances de son côté, alors que la maternité et

l'éducation des enfants sont évoquées comme des entraves à la poursuite des études universitaires. D'autres études soutiennent ces résultats et énoncent que de ne pas avoir de responsabilité familiale exigeante facilite la poursuite des études (Duffy et al., 2014; Robertson et al., 2010; Winokur et al., 2016). Toutefois, notre étude vient préciser que le stress engendré par l'organisation et la répartition du temps ainsi que les sacrifices familiaux et la priorisation des études aux dépens des autres sphères de la vie limitent la poursuite des études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières.

Pertinence du choix du cadre théorique. Les conditions de la transition de la théorie de Meleis (2010) sur les plans personnel, communautaire et sociétal, ont permis de faire émerger des facteurs personnels, professionnels ou liés à la formation universitaire qui facilitent ou limitent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ. De plus, un facteur transversal qui témoigne du caractère indissociable de certains facteurs, soit la conciliation travail-études-vie personnelle, a été mis en lumière. Ainsi, la théorie de Meleis (2010) a permis une meilleure compréhension des facteurs d'influence dans une perspective de développement des connaissances en sciences infirmières.

Limite de l'étude. La présente étude comporte des forces, mais aussi des limites auxquelles des mesures ont été appliquées afin de les atténuer. La collecte de données a permis de définir les perceptions des étudiantes au regard de leur vécu expérientiel. Il est probable que des facteurs aient pu être oubliés. Les entretiens de validation ont tenté de pallier cette limite en confirmant la compréhension et l'interprétation des facteurs d'influence et en assurant que les données recueillies lors des entretiens individuels semi-structurés étaient pertinentes et appropriées. L'analyse des résultats a aussi pu être influencée par le fait que l'étudiante-chercheuse a suivi le même programme de formation dans un contexte semblable. Afin de moduler cette limite, l'utilisation judicieuse du journal de recherche a permis à l'étudiante-chercheuse de prendre pleinement conscience de ses émotions, ses réactions et ses questions personnelles. Au cours du processus d'analyse, des échanges réguliers avec la directrice et le codirecteur de recherche ont permis de valider la démarche. Les résultats de la présente étude sont transférables dans des contextes similaires (sites de formation hors campus) dans la mesure où les caractéristiques de l'échantillon doivent être prises en considération.

Recommandations

Recherche. Cette recherche aborde les facteurs qui influencent la poursuite d'études universitaires

(DEC-BAC) en sciences infirmières en RRÉ, sujet peu abordé alors que les enjeux relatifs à la formation initiale des infirmières sont plus que jamais d'actualité. Suivant les résultats de la présente recherche, une étude ayant pour objectif d'identifier des stratégies pour faciliter la poursuite des études universitaires en RRÉ pourrait être réalisée. La rétention des infirmières dans un programme de baccalauréat (DEC-BAC) en RRÉ est primordiale. Ceci est d'autant plus important du fait que la poursuite des études constitue la principale raison expliquant l'exode des jeunes des RRÉ vers les régions urbaines, car ceux qui partent pour s'instruire ne reviennent pas (Conseil permanent de la jeunesse, 1997; LeBlanc et al., 2003). Ainsi, une étude pourrait s'avérer pertinente afin de déterminer les facteurs qui incitent les infirmières à rester en RRÉ pour poursuivre leurs études universitaires (DEC-BAC) plutôt que de déménager en région urbaine. Ceci permettrait non seulement de mettre en place des stratégies de rétention de la main-d'œuvre infirmière en RRÉ mais également d'assurer un taux d'inscription permettant aux universités de maintenir et améliorer la formation en RRÉ. Par conséquent, il importe de souligner les besoins de recherches futures pour mieux comprendre les caractéristiques des RRÉ et leur influence sur la formation universitaire et la rétention de la main-d'œuvre infirmière en région.

Formation. Les infirmières qui souhaitent obtenir un baccalauréat doivent avoir accès à des programmes de formation flexibles, accessibles et qui répondent à leurs besoins (Kern, 2014; Megginson, 2008; Phillips et Titzer Evans, 2017; Robbins et Hoke, 2013; Schwarz et Leibold, 2014). La présence sur place du personnel enseignant et d'une personne responsable de l'encadrement et du suivi de la cohorte d'étudiantes sur les sites de formation hors campus est à privilégier pour favoriser la proximité, la communication, l'accompagnement et le soutien en RRÉ. Pour soutenir la transition des infirmières qui entreprennent le baccalauréat (DEC-BAC), il est recommandé de leur offrir un programme d'orientation pour les sensibiliser face aux enjeux liés à la formation universitaire (Jeffreys, 2020). Kern (2014) soutient que la formulation d'attentes claires quant au nombre d'heures requis pour réussir favorise une meilleure conciliation travail-études-vie personnelle. Jeffreys (2020) décrit quant à elle une stratégie afin de favoriser la rétention et améliorer la progression scolaire, la transition et la réussite des étudiantes qui poursuivent un programme de formation axé sur la transition d'infirmière à infirmière clinicienne. Cette stratégie comporte cinq étapes, soit le processus d'évaluation, de transition et d'admission; l'installation, l'introduction et l'accueil; le billet de cheminement de carrière et les conseils; les faits

saillants du manuel et les ressources du site internet; et enfin le résumé, les questions et les réponses, l'évaluation et les prochaines étapes. Les enseignantes et les enseignants peuvent faire une différence positive dans les expériences de transition des étudiantes (Jeffreys, 2020). Grâce à une approche coordonnée et holistique, leur contribution se traduit par le soutien offert pour la planification du cheminement de carrière ainsi que pour la mobilité éducative (Jeffreys, 2020). Afin de susciter l'engagement et favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance, les universités sont pour leur part encouragées à solliciter dès la première année du collégial les étudiantes des territoires qu'elles desservent (Jones et al., 2020).

Pratique clinique. Les retombées attendues sur le plan de la pratique clinique sont considérables et permettent aux personnes soignées de bénéficier de soins optimaux offerts par des infirmières de niveau universitaire. Cependant, pour que les retombées soient à la hauteur des attentes formulées, les infirmières cliniciennes doivent mettre en œuvre et appliquer les nouvelles connaissances et compétences acquises dans le cadre de leurs études universitaires (Asiimwe et al., 2019). Le personnel des milieux professionnels doit être sensibilisé sur l'apport des connaissances universitaires pour la pratique clinique afin de favoriser l'ouverture face à la mise en œuvre des apprentissages universitaires dans les milieux de soins. La présence de modèles de rôle facilite cette intégration et l'implantation d'un programme de mentorat permettant le jumelage d'infirmières cliniciennes avec des modèles de rôles dans les milieux de soins permettrait de les soutenir à bâtir et à consolider leur nouvelle identité professionnelle tout en les encourageant à appliquer les apprentissages réalisés à l'université.

Gestion. L'évolution des soins de santé requis pour une clientèle présentant des problèmes de santé de plus en plus complexes requiert des milieux de soins, une réflexion sur les attentes envers les infirmières. La présente recherche met de l'avant des facteurs facilitants et limitants du point de vue professionnel. Des mesures de soutien de l'employeur sont exposées comme facteurs qui facilitent la poursuite des études universitaires. Parmi celles-ci, nommons la flexibilité des horaires et la possibilité de travailler moins d'heures par semaine (Duffy et al., 2014 ; Kern, 2014 ; Robbins et Hoke, 2013 ; Robertson et al., 2010), le soutien financier de l'employeur par le biais d'une compensation financière ou d'une prime pour les infirmières cliniciennes, d'un remboursement des frais de scolarité ou de la reconnaissance de crédits pour l'expérience clinique (Duffy et al., 2014; Phillips et Titzer Evans, 2017; Schwarz et Leibold, 2014). Le fait que les études universitaires soient perçues

positivement et reconnues dans le milieu est aussi facilitant (Asiimwe et al., 2019 ; Duffy et al., 2014 ; Phillips et Titzer Evans, 2017 ; Schwartz et Leibold, 2014). Selon Asiimwe et al. (2019), la perception que les apprentissages acquis au baccalauréat ne soient pas applicables dans le milieu clinique limite la réussite de la transition d'infirmière à infirmière clinicienne. Les milieux cliniques doivent amorcer une réflexion pour promouvoir ce qui distingue l'infirmière clinicienne de l'infirmière et réviser les postes selon leurs attentes et en fonction des rôles et responsabilités pour lesquels ils ont reçu la formation (Gauthier, 2014). Il est impératif que les rôles et responsabilités des infirmières cliniciennes, titulaires ou non d'un poste requérant un baccalauréat, soient clarifiés et exposés (Gauthier, 2014). Puisque la diversification du choix de carrière est énoncée comme facteur facilitant, les possibilités de l'après-baccalauréat doivent être énoncées afin de constituer une motivation pour les étudiantes et les étudiants qui poursuivent des études universitaires.

Conclusion

Cette étude qualitative visait la description des perceptions d'étudiantes quant aux facteurs qui influencent la poursuite d'études au baccalauréat (DEC-BAC) en sciences infirmières dans une RRÉ au Québec. Choisir d'entreprendre et de poursuivre des études universitaires dans un cursus DEC-BAC intégré en sciences infirmières amène les étudiantes à composer avec différents facteurs influençant favorablement ou non la poursuite de celles-ci, les menant ultimement à l'obtention du baccalauréat. La recherche de ces facteurs en contexte spécifique d'études sur des sites de formation hors campus en RRÉ revêt une importance fondamentale puisque les résultats énoncés s'avèrent déterminants pour favoriser et faciliter la formation universitaire des infirmières en RRÉ et participer de ce fait au recrutement et à la rétention d'une main-d'œuvre infirmière formée au baccalauréat dans ces régions. Les étudiantes, les infirmières, les gestionnaires, le personnel enseignant et les personnes dirigeant les établissements de santé et les milieux d'enseignement ont à leur disposition la description de facteurs facilitant et limitant la poursuite des études universitaires en RRÉ. Il s'avère essentiel de considérer ces facteurs afin de favoriser la mise en œuvre de stratégies pour consolider ou préserver les facteurs identifiés comme facilitants et pour contrecarrer les limites à la poursuite des études universitaires en RRÉ.

Références

- Asiimwe, J. B., Muwema, M. et Drake, K. (2019). Factors that influence transition to advanced roles by RN to BSN nurses, in three selected hospitals of Central-Uganda. *BMC Nursing*, 18, 18. <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0345-z>
- Association canadienne des écoles en sciences infirmières. (2015). *Cadre national de l'ACESI sur la formation infirmière*. Formation. Cadre national. ACESI. <https://www.casn.ca/fr/competences-et-indicateurs/cadre-national-de-lacesi-sur-la-formation-infirmiere/>
- Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2021). Les soins infirmiers réglementés au Canada : le portrait de 2021. https://hl-prod-ca-co-download.s3-ca-central-1.amazonaws.com/CNA/66561cd1-45c8-41be-92f6-e34b74e5ef99/UploadedImages/documents/Regulated-Nursing-in-Canada_f.pdf
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série* (2), 98-113.
- Bonin, S. (2013). *Combien d'heures par semaine un étudiant peut-il travailler sans nuire à ses études de baccalauréat ? Ce que les données du projet ICOPE nous en disent*. Université du Québec. https://www.quebec.ca/dri/publications/rapport_s_de_recherche/seuil_critique.pdf
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cant, R., Birks, M., Porter, J., Jacob, E. et Cooper, S. (2011). Developing advanced rural nursing practice: a whole new scope of responsibility. *Collegian (Royal College of Nursing, Australia)*, 18(4), 177-182.
- Chick, N. et Meleis, A. I. (1986). Transition : A Nursing Concern. *Nursing research methodology*, 237-257.
- Conseil permanent de la jeunesse. (1997). Y'a pus d'avenir ici - L'exode des jeunes vers les centres urbains - Avis. 107 pages. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/publications-cpj/documents/regions/resume-exode.pdf>
- Crespo, M., Beaupré-Lavallée, A. et Dubé, S. (2011). *L'offre de programmes universitaires des sites hors campus au Québec : ampleur, logiques décisionnelles et évaluation de ses impacts*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations [CIRANO]. <https://cirano.qc.ca/fr/sommaires/2011RP-13>

- Delaney, C. et Piscopo, B. (2007). There Really is a Difference: Nurses' Experiences With Transitioning From RNs to BSNs. *Journal of Professional Nursing*, 23(3), 167-173. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.01.011>
- Déry, J. (2013). *L'étendue effective de la pratique d'infirmières en pédiatrie : ses déterminants et son influence sur la satisfaction professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/10843>
- Duffy, M. T., Friesen, M. A., Speroni, K. G., Swengros, D., Shanks, L. A., Waiter, P. A. et Sheridan, M. J. (2014). BSN completion barriers, challenges, incentives, and strategies. *The Journal Of Nursing Administration*, 44(4), 232-236. <https://www.jstor.org/stable/26811723>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Education.
- Fowler, A. C., Twigg, D., Jacob, E. et Nattabi, B. (2018). An integrative review of rural and remote nursing graduate programmes and experiences of nursing graduates. *Journal of Clinical Nursing*, 27(5-6), e753-e766. <https://doi.org/10.1111/jocn.14211>
- Gauthier, J. (2014). *L'exploration des incitatifs et des obstacles à entreprendre des études universitaires dans le cadre d'un cursus intégré DEC-BAC en sciences infirmières*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/11264>
- Grove, S. K., Burns, N. et Gray, J. R. (2013). *The Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence* (7^e éd.). Elsevier.
- Houle, D. (2011). *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée (continuum de formation DEC / baccalauréat)*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/11264>
- Jeffreys, M. R. (2020). ADN-to-BSN Articulation, Academic Progression, and Transition: A Proactive, Holistic Approach. *Nurse Educator*, 45(3), 155-159.
- Jones, M. M., Chapman, K., Lacy, D., Cannon, S. et Schnetter, V. (2020). ADN to BSN Transitioning: An Early Decision Model. *Nursing Education Perspectives*, 41(5), E28-E30. https://journals.lww.com/neponline/fulltext/2020/09000/adn_to_bsn_transitioning_an_early_decision_model.22.aspx
- Kern, B. (2014). Factors That Restrict or Support Retention among RN-to-BSN Nursing Students: A Replication Study. *Open Journal of Nursing*, 4, 296-302.
- Kulig, J. C., Kilpatrick, K., Moffitt, P. et Zimmer, L. (2013). *Rural and Remote Nursing Practice: An Updated Documentary Analysis*. University of Lethbridge.
- Lampron, K. (2010). *L'étendue de la pratique chez les infirmières cliniciennes et les infirmières*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/4493>
- LeBlanc, P., Girard, C., Côté, S. et Potvin, D. (2003). La migration des jeunes et le développement régional dans le croissant péri-nordique du Québec. *Recherches sociographiques*, 44(1), 35-55. <https://doi.org/10.7202/007190ar>
- Maten-Speksnijder, A. T., Pool, A., Grypdonck, M., Meurs, P. et Staa, A. (2015). Driven by Ambitions: The Nurse Practitioner's Role Transition in Dutch Hospital Care. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(6), 544-554. <https://doi.org/10.1111/jnu.12164>
- Megginson, L. A. (2008). RN-BSN education: 21st-century barriers and incentives. *Journal of Nursing Management*, 16(1), 47-55. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2007.00784.x>
- Meleis, A. I., Sawyer, L. M., Im, E. O., Hilfinger Messias, D. K. et Schumacher, K. (2000). Experiencing transitions: an emerging middle-range theory. *ANS. Advances In Nursing Science*, 23(1), 12-28.
- Meleis, A. I. (2010). *Transitions Theory: Middle Range and Situation Specific Theories in Nursing research and practice*. Springer Publishing Company.
- Melrose, S. et Gordon, K. (2011). Overcoming barriers to role transition during an online post LPN to BN program. *Nurse Education in Practice*, 11(1), 31-35.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2011). *OECD regional typology : Directorate for Public Governance and Territorial Development*.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2022). *Mémoire: Une réponse à la hauteur des besoins de santé de la population québécoise*. Norme d'entrée dans la profession. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. <https://www.oiiq.org/documents/20147/237836/memoire-norme-entree-profession.pdf>
- Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec. (2020). *Planification stratégique 2020-2023*. Qui sommes-nous? Planification stratégique. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. <https://www.oiiq.org/fr/l-ordre/qui-sommes-nous/gestion/planification-strategique-en-cours>
- Paillet, P., et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Collin.

- Pepin, J., Larue, C., Allard, É. et Ha, L. (2015). *La discipline infirmière – Une contribution décisive aux enjeux de santé*. MONTRÉAL : Centre d'innovation en formation infirmière (CIFI).
- Phillips, T. et Titzer Evans, J. L. (2017). RN to BSN Transition: A Concept Analysis. *Journal for Nurses in Professional Development*, 33(2), 79-85.
<https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000337>
- Pudpong, N., Suphanchaimat, R., Batra, B., Hou, J., Vu, L. T. H. et Dipika, P. (2017). A final-year nursing student survey: rural attitudes, perceived competencies and intention to work across five Asian countries. *BMC Nursing*, 16, 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s12912-017-0208-4>
- Robbins, L. K. et Hoke, M. M. (2013). RN-to-BSN Culture of Success Model: Promoting Student Achievement at a Hispanic-Serving Institution. *Journal of Professional Nursing*, 29(1), 21-29.
- Robertson, S., Canary, C. W., Orr, M., Herberg, P. et Rutledge, D. N. (2010). Factors Related to Progression and Graduation Rates for RN-to-Bachelor of Science in Nursing Programs: Searching for Realistic Benchmarks. *Journal of Professional Nursing*, 26(2), 99-107.
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.09.003>
- Schwarz, L. M. et Leibold, N. (2014). Perceived facilitators and barriers to baccalaureate degree completion among registered nurses with an associate's degree. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 45(4), 171-180.
<https://doi.org/10.3928/00220124-20140219-03>
- Trepanier, A., Gagnon, M.-P., Mbemba, G. I. C., Côté, J., Paré, G., Fortin, J.-P., Duplâa, E. et Courcy, F. (2013). Factors associated with intended and effective settlement of nursing students and newly graduated nurses in a rural setting after graduation: A mixed-methods review. *International Journal of Nursing Studies*, 50(3), 314-325.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.09.005>
- Winokur, E. J., Rutledge, D. N. et Hayes, A. (2016). Magnet® Facility Nurses: Pursuing a Baccalaureate Degree in Nursing. *Journal of Professional Nursing*, 32(4), 283-291.
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.11.003>